

VIAGEM EM NORMA E ESTILO: CONJUGAÇÃO DE “OPOSTOS” EM MONTEIRO LOBATO

A JOURNEY THROUGH NORM AND STYLE: THE CONJUGATION OF “OPPOSITES” IN MONTEIRO LOBATO

André Luiz Ming Garcia*

Érica Santos Soares de Freitas**

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo analisar uma multiplicidade de aspectos da obra *Emília no país da Gramática*, de Monteiro Lobato, que se prestam a estimular reflexões em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, a serem conduzidas pelo próprio alunado e mediadas pela figura do professor crítico. Entre elas, destacam-se noções do escopo da Lingüística Geral e a presença de criações estilísticas de índole neológica contidas no texto. Na obra supracitada, os personagens do Sítio do Picapau Amarelo empreendem uma viagem ao País da Gramática, durante a qual se deparam com um construto alegórico dos constituintes da Gramática Tradicional, com ênfase às classes de palavras. Apesar das terras visitadas terem como habitantes entes gramaticais apresentados como sendo regidos pela norma e de uso perfilado pela prescritividade de regras, ao longo da narrativa o autor não hesita em criar palavras novas através de processos expressivos que contrariam as regras por ele mesmo apresentadas (“nomado”; “Advér-*

* Mestrando em Letras pela FFLCH-USP.

** Doutoranda em Letras pela FFLCH-USP.

bia”; “estazinha”; “Vossa Serência” etc.) Além disso, discutem-se no texto questões como a arbitrariedade do signo lingüístico, a mutabilidade necessária das línguas naturais, preconceito lingüístico e variação diatópica, diafásica, distrática e diacrônica, uso versus norma, entre outros aspectos essenciais das teorias lingüísticas emergidas desde o advento do Estruturalismo. Propomos, neste trabalho, que o professor crítico faça valer o potencial de Emília no país da gramática como ponto de partida para suscitar junto aos aprendizes reflexões valiosas acerca de fenômenos lingüísticos e metalingüísticos e, simultaneamente, incentivar a fruição desta obra de interessante valor beletrístico.

Palavras chave: *Estilística; Literatura Infantil e Juvenil; Monteiro Lobato; Emília no país da Gramática; Didática da Literatura; Lingüística Geral; Semiótica.*

Introdução

Abundam, tanto no Brasil quanto no exterior, estudos acerca do ensino de línguas, quer se trate das maternas, quer se prefira aludir às estrangeiras, a apontar em direção a uma generalizada deficiência dos modelos pedagógicos praticados na área (entre diversos outros, Franchi: 1991; Faraco & Castro, 2000; Bezerra & Semeghini-Siqueira: 2008; Steinig & Huneke, 2007). Especialmente criticado é o próprio conceito de língua transmitido aos aprendizes: não rara vez se espalha junto ao alunado a noção de que a língua restringir-se-ia a “uma gramática” (cf. Sánchez Pérez, 1993) e, em geral, de que essa “gramática” equivaleria exclusivamente ao modelo tradicional de descrição de fenômenos de índole gramatical, perfilado por um caráter normativo e prescritivo de uma variante lingüística ideal, *a priori* própria dos falares das classes sociais mais abastadas e dos escritores, que se lhe vem atribuindo desde a Antiguidade.

Em situações esporádicas, porém, o acaso denota o prenúncio de certas mudanças que, ainda que de forma lenta, apresentam-se nesse horizonte. Há poucas semanas, num coletivo da cidade de São Paulo, surpreendemo-nos com duas colegas de área que, sentadas à nossa frente, comentavam com notório entusiasmo a “ousadia” de uma delas ao reproduzir, em plena sala de aula de Língua Portu-

guesa, uma canção popular intitulada *Beija eu*, da autoria de Arnaldo Antunes. A docente participava à companheira qual haveria sido a motivação inicial de sua iniciativa. Em uma entrevista ao programa de televisão de Pasquale Cipro Neto, o autor dessa canção haveria sublinhado o caráter intencional com que subverteu as regras mais basilares da Gramática Tradicional normativa ao empregar os pronomes pessoais do caso reto em posição a princípio reservada aos seus pares do caso oblíquo. Aparentemente, Antunes buscava, com a deliberada desobediência à norma, demarcar no texto seu estilo com vistas ao alcance da expressividade, imitando intencionalmente um suposto falar infantil. É impossível saber como se desenvolveu a atividade na sala de aula da professora em questão; entretanto, faz-se evidente a oportunidade, aberta pela inserção de *Beija eu* em seu curso de Língua Portuguesa, de que se problematizassem, junto aos alunos, questões essenciais de escopo linguístico e metalinguístico. Para citar apenas alguns, o caráter diassistemático das línguas naturais, a função poética da linguagem e suas vicissitudes, a díade uso/norma, a prescritividade de uma variante linguística e suas implicações de cunho político e ideológico, o(s) conceito(s) de erro, a necessidade de sermos políglotas em nossas próprias línguas maternas etc. Questões estas cuja necessidade de tratamento privilegiado em sala de aula urge há muito.

Conscientes disso é que muitos professores e pesquisadores debruçam-se sobre a temática do ensino/aprendizagem de línguas maternas com o objetivo de conceber, da teoria à prática, modelos que viabilizem formas suaves, prazerosas e de utilidade clara de condução desse processo, ao respeitar os desejos, atender às necessidades e reconhecer as características individuais dos aprendizes e, sempre que possível, despertar neles o gosto pelo aprender e a satisfação advinda da certificação de seus progressos. A elaboração de abordagens teóricas e de métodos e técnicas de ensino e planejamento de cursos e aulas contemplam, de acordo com as perspectivas de cada modelo, modos de viabilizar o desenvolvimento, por parte dos alunos, de capacidades e habilidades produtivas e receptivas. O aluno deve se tornar competente para falar, escrever, ouvir e entender a língua num sem-número de registros e circunstâncias.

Apesar de todos os aspectos lúdicos potencialmente injetados e do sentido explícito de utilidade comunicativa imediata das atividades que visam a tornar os métodos e livros didáticos o mais próximos possível dos aprendizes, há um elemento que se destaca, no emaranhado das competências, por suscitar polêmicas e paixões, ser ora objeto de culto, ora despertar rancores: a gramática. Curiosamente, como pretendemos argumentar em breve, é atribuível a falhas ou sentimen-

tos de incompletude na compreensão das reais dimensões do conceito “gramática” a responsabilidade pelo despertar da maior parte dessas paixões, tanto as de polaridade positiva quanto negativa. Muitas vezes, os aficionados da gramática se deleitam ao compreender um sistema de complexas nomenclaturas dedicado quase que exclusivamente a analisar a variante sociolinguística de maior prestígio no contexto pluralístico de uma língua natural. Na mesma proporção, a simples menção a “gramática” parece frustrar aqueles que não se interessam por esse incompreensível processo de ter de recortar e nomear elementos de uma linguagem que eventualmente nem sequer reconhecem como própria. Claro está que nos referimos, aqui, às noções de gramática tradicional e normativa que impregnaram os métodos de ensino de língua materna (e estrangeira) em nosso país até recentemente.

Não será jamais viável reprimir a polissemia que é intrínseca ao lexema “gramática” quando se pretendam abordar questões relativas ao papel que lhe cabe no processo de ensino/aprendizagem de línguas, de modo que, a seguir, retomamos as três “categorias de gramática”, assim como definidas por Gerhard Helbig e citadas por Spannhake e Bogacz-Groß.

Segundo o estudioso, a gramática constituiria

- A *‘das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch die Linguisten und von dessen Beherrschung durch die Sprecher’*,
- B *‘die Abbildung des der Sprache selbst innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik’ und*
- C *‘das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine ‘subjektive Grammatik’), auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.’*

(Spannhake & Bogacz-Gross, 2008, p. 236)¹

Logo adiante, as autoras mencionam a diferenciação proposta por Claus Gnutzman entre o que ele denomina **gramática linguística** (“*die wissenschaftliche-*

¹ “A: o sistema de regras intrínseco à própria língua, independentemente de sua descrição por parte dos linguistas e de seu domínio por parte dos falantes; B: a descrição do sistema de regras intrínseco à língua por parte da Linguística, e C: o sistema de regras interiorizado pelo falante (sua ‘gramática subjetiva’), em razão do qual o falante domina a língua em questão”. (traduções nossas)

linguistische Beschreibung des einer Sprache inhärenten Regelsystems”²) e **gramática didática** (eine “*didaktische Beschreibung eines für das Lehren und Lernen intendierten Regelsystems einer zu erlernenden [...] Sprache*”³) (cf. *idem*). Embora compreenda que “gramática” se desdobre em outros significados/sememas além destes, pretendemos restringir-nos, por ora, a estas acepções, por acreditar que bastam para ilustrar nossa proposta num primeiro momento e dentro do escopo de um texto nestes moldes. O que mais importa, neste ínterim, é a noção clara de que a gramática consiste num sistema de regras que antecede qualquer ímpeto de ordem externa à língua-por-ela-mesma de descrevê-la, seguida do reconhecimento do fato de que nenhum sistema de descrição gramatical (ou teoria gramatical) consiste em verdade absoluta, bem como a eventual adoção de uma variante lingüística específica e seu alçamento à categoria de padrão constituem efeitos de ações da ordem do político e do ideológico – portanto, distantes de serem necessárias ou irrefutáveis.

No âmbito do ensino de línguas, interessa-nos a passagem da gramática B à C, de acordo com as acepções de Helbig. Ali residem a atividade pedagógica docente e o trabalho dos profissionais envolvidos na elaboração de materiais didáticos e na seleção dos temas e textos a serem trabalhados junto aos alunos. O nível e o escopo do conhecimento metalingüístico necessitado pelo docente de língua e pelos discentes é díspar, e compete ao primeiro proceder à filtragem pedagógica de saberes advindos das disciplinas teórico-científicas com vistas à sua didatização em sala de aula, considerando-se o perfil, as necessidades, os interesses, crenças, emoções, conhecimentos e visões de mundo e pré-conhecimentos da disciplina em questão por parte dos segundos.

No caso específico do ensino de língua e do ensino de gramática, não são poucas as arestas nocionais a serem aparadas. Faz-se imperioso, junto aos aprendizes,

- trabalhar o conceito de língua e o papel da gramática no âmbito mais amplo da língua;
- distinguir uso e norma;

² “a descrição lingüístico-científica do sistema de regras inerente à língua”.

³ “descrição didática de um sistema de regras de uma língua a ser estudada, concebido para o ensino e a aprendizagem”.

- esclarecer a necessidade de domínio da norma culta com vistas a seu emprego em diversas situações em que ele será requerido;
- conceituar e discutir as noções de erro;
- provocar no alunado a construção de saberes sociolinguísticos acerca de variação linguística, linguagem e identidade, língua e preconceito social;
- debater a necessidade de emprego ou não de terminologia metalinguística, em que circunstâncias, ocasiões e dosagens;
- trazer à tona a questão da linguagem literária e do uso criativo da língua.

Com base nestas asserções, pretendemos demonstrar, na sequência, a partir de que pressupostos se faz recomendável o trabalho, em sala de aula, com a obra *Emília no país da Gramática* (Monteiro Lobato, 1995), uma vez que esta narrativa, centrada numa viagem dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo às terras da gramática, habitadas por entes e fenômenos de ordem gramatical em versão antropomórfica, permite-nos empreender frutíferas discussões acerca de questões essenciais do âmbito da Linguística Geral, da Estilística e da Gramática Tradicional. Antes de recorrer a estas demonstrações, procederemos, em seguida, à exposição dos fundamentos teóricos desta pesquisa, advindos da Teoria Literária do gênero Infantil e Juvenil, da Teoria da Recepção, da Estilística, da Semiótica peirceana e da Linguística Teórica Geral.

1 Pressupostos teóricos

1.1 O livro infantil e juvenil: o objeto novo e sua carga imagético-significativa

Tentativas de definir Literatura Infantil e Juvenil (doravante, também LIJ) consistem em tarefas tão complexas quanto às de conceituar literatura, infância ou juventude. Talvez para nossa sorte geral, as Ciências e a Filosofia permitem-nos cotejar fenômenos da mais vária índole a partir de perspectivas não menos variáveis, o que resulta em uma pluralidade de modelos teóricos ora complementares, ora notoriamente díspares, ora contraditórios. Além disso, convenções terminológicas e nocionais enraizadas no âmbito do desenvolvimento das diferentes áreas do saber eventualmente confundem-se, renovam-se, resgatam-se, mes-

clam-se. Cabe ao pesquisador, nos casos em que se depara com esses entrançados, assumir uma postura diante da dificuldade que se lhe apresenta. É nesse sentido que retomamos a definição de literatura infantil cunhada por Góes (1990, p. 15-16) a partir de um empréstimo adaptado da definição poundiana de literatura “geral” (Pound, 1960), que tem encontrado considerável impacto no seio dos estudos literários infantis e juvenis: “Literatura infantil é linguagem carregada de significados ao máximo grau possível e dirigida ou não a crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias”. Essa definição abre alas, porém, a outras questões, concernentes ao escopo das tais “exigências que lhe são próprias”. Mais adiante, a autora alude, com propriedade, ao fato de que a obra de LIJ deve levar em consideração o desenvolvimento de parte de seu público-alvo, as crianças. Seja por questões de tradição cultural, seja pelo alcance de costumes sociais demarcados pelos adultos, sabe-se que tais obras ignoram determinadas temáticas consideradas inapropriadas para essa parcela de seus receptores e que, ademais, devem ser inteligíveis a partir de uma projeção das capacidades cognitivas e dos interesses desse público. Sendo o caso do autor aceitar envolver-se de bom grado nessa empreitada, caberá a ele, talvez, disseminar pela obra estímulos à constituição de leitores críticos que, paulatinamente, vão-se distanciando das limitações da leitura de (apenas) identificação. Para além disso, ao autor da obra de LIJ poderia competir, paralelamente, a tarefa de abrir portas aos “pequenos” leitores para a experiência da fruição da obra de arte literária, para o gosto pelo desvendar de emaranhados significativos e semióticos nos textos e na relação texto-imagem, narrativa verbal e narrativa paralela-imagética, para a experiência do brincar de realização especialmente mental, da co-autoria no surpreendente processo de ativação semiótica embalado pela leitura.

Isso nos traz, por ora, ao âmbito das características próprias da LIJ, muito além das possíveis exigências inerentes ao processo de concepção de obras do gênero. Convencionalmente se agrupam como tipos textuais pertencentes à LIJ, desde os ecos das narrativas primevas de tradição exclusivamente oral que persistiram até a atualidade, perpassando o universo das fábulas, dos mitos, das lendas, as obras de perfil deliberadamente pedagógico ou paradidático e até o *objeto novo* ou *artehíbridos* de Góes (1996 e 2008, respectivamente). Com essas denominações, a estudiosa refere-se ao livro contemporâneo de LIJ, com sua proliferação de linguagens concatenadas, amarradas, em constante intercâmbio de recursos e potencialidades significativas. O objeto novo, com seus artefatos de ordem híbri-

da, eventualmente propicia experiências de (re)construção semiótica que estimulam e ativam os sentidos, para além da visão e da audição internalizada de imagens acústicas e visuais projetadas.

Em alguns casos, contudo, a força da narrativa ainda reside no verbo. É o caso da extensa obra infantil de Monteiro Lobato. Editados por diferentes companhias, que se encarregaram de contratar os serviços de distintos ilustradores, os livros de Lobato não nasceram em relação intrínseca de intercâmbio com uma narrativa paralela de perfil sígnico icônico, ainda que as ilustrações contidas em cada uma das edições desempenhem seu papel no processo de leitura. Apesar disso, é na mente dos leitores que tomam forma e cores a tessitura da narrativa lobatiana, invariavelmente calcada na palavra manipulada e entranhada de significado em alto grau, com alta incidência de intertextualidade. É a partir de uma retomada de reflexões basilares de Charles S. Peirce, no âmbito da Semiótica, que trataremos da questão a seguir.

1.2 O leitor como coautor da obra e ativador da semiose

Preocupações com o papel do leitor no processo de decodificação dos signos linguísticos que sustentam a obra literária não constituem novidade nos tempos atuais. Porém, pelos idos da década de sessenta e setenta, o advento da Estética da Recepção da Escola de Constança estimulou um sem-número de pesquisadores a lançarem luz, de forma até então inédita e a partir de várias perspectivas, sobre os processos de recepção textual. Acerca dos primórdios da Estética da Recepção e do papel nela outorgado ao leitor, resume Cardoso Filho (2007, p.66):

Deslocando o cerne das reflexões da obra para o leitor, Jauss pauta a condição matricial da experiência literária. Trata-se de uma ação (executada, portanto, por um sujeito que percebe) que liberta o texto da matéria das palavras, conferindo existência atual. Essa ação do leitor, entretanto, não é um mero fenômeno psicológico, desenvolve-se por intermédio de avisos, de pistas fornecidas pela obra e pelo contexto de seu surgimento, de modo que é mais correto caracterizá-la como uma *relação*. As características da relação que se estabelece entre a obra literária e seus leitores variam a depender do quadro teórico que assumimos como primordial. Em Jauss, o fundamental é recobrar a historicidade do fenômeno. Já em Iser, o foco é estabelecer o tipo de interação que a obra mantém com o leitor durante a leitura. No primeiro, observa-se a preocupação com a recepção e no segundo, com o efeito.

Já o suporte teórico que nos oferecem as reflexões de Peirce são, por sua vez, de índole aplicativa. O pensador não se debruçou exata ou diretamente sobre

questões concernentes à fruição da obra literária; sua teoria geral dos signos, Lógica ou Semiótica, variantes de como ele mesmo a ela se referia, publicada de forma póstuma e fragmentária, veio a constituir, quando de seu (re)conhecimento, um legado essencial para a condução de estudos acerca de linguagens combinadas, multimeios e todo tipo de estratégia de ação sígnica (semiose). Com efeito, sob uma perspectiva teórica, todo e qualquer fenômeno pode ser analisado à luz da Semiótica peirceana. Sua teoria, de cunho pan-semiótico, parte do pressuposto básico de que tudo, inclusive o próprio homem, consiste basicamente em signos. A acomodação de sua teoria geral dos signos no seio de seu mais abrangente arcabouço teórico lógico-filosófico se dá, *a priori*, por meio de sua fenomenologia. Tradicional preocupação da Filosofia, Peirce dedicou-se à elaboração de categorias que, reduzidas a um número mínimo e essencial, seriam capazes de abarcar, sob determinados critérios e noções, todo e qualquer tipo de fenômeno. Por fenômeno, Peirce compreendia absolutamente tudo o que possa ou não existir, de forma concreta ou imaginada, sob qualquer circunstância ou perspectiva. Após anos de ponderações, Peirce (1935; 1935a) deu a conhecer suas três categorias fenomenológicas, denominadas por ele *Firstness*, *Secondness* e *Thirdness* (Primeiridade, Secundidade e Terceiridade).

À primeira das três categorias correspondem atributos da ordem da originalidade, do frescor, do **vir-a-ser**, da potencialidade não realizada, do sentimento não analisado, do pré-verbal, do presente imediato, da qualidade, do ser encarado a partir de uma qualidade imediata de sentimento sua. À segunda, associam-se a **ação**/o ato, a força bruta, o passado, a reação; à terceira, em seu turno, a **mediação**, a intelecção, a elaboração verbal, a convenção. Em Peirce, não apenas os fenômenos, observáveis e imagináveis, serão catalogados de acordo com esta tríade: em sua Lógica, todos os apartados temáticos e suas subdivisões são tripartites. À guisa de exemplo, e de modo a tanger a questão dos signos, que é a que desta feita nos interessa, Peirce procedeu, inicialmente, à sua classificação em três vezes três classes: cada uma das três classificações maiores correspondiam, de modo respectivo, às três categorias fenomenológicas, bem como ocorre na subdivisão contida no seio de cada classe (mais tarde, Peirce empreendeu a idealização, a partir de combinações dessas nove classes iniciais de signos, de dezenas de tipos).

Pensar na obra de LIJ, independentemente de estar-se ou não a discorrer sobre o livro contemporâneo que dá suporte à literatura do gênero, ou ao objeto

novo de Góes (1996), significa focar, em primeira instância, um conjunto de signos em estado de vir-a-ser. Adormecidos, os signos linguísticos empregados e enlaçados na obra literária dependem da ação descodificadora do leitor para que sejam ativados e se expandam, gerando, assim, a semiose. Sob este ponto de vista, o texto literário em hibernação, ou à espera de seu decifrador, constitui um primeiro *per se*; seu leitor, um ente decodificador, ativador e provocador da semiose, um segundo; a realização semiósica, na mente do leitor, fruto da relação entre o primeiro e o segundo, consiste, pois, num elemento típico da intelecção, da terceiridade. A relação leitor-texto, como já propagava a Estética da Recepção, é, porém, dialógica, sustentando-se num intercâmbio semiósico entre, de um lado, o texto literário e suas relações implícitas de intertexto e, de outro, os pré-textos e o conhecimento de mundo ou o repertório geral do leitor, depositado em sua mente. Nesse sentido, os signos de que se compõe o texto a ser decodificado “trabalham” ativando e despertando um sem-número de semioses na mente do leitor que serão em grande parte únicas e inéditas, à medida em que consistem em frutos do relacionamento intertextual com seu repertório exclusivo, formado a partir de registros de informações, impressões e sensações advindas de suas experiências individuais. Sob este prisma, tem-se o texto literário como um segundo, uma força que (inter)age com os saberes, opiniões, gostos e o sentir do leitor - e essa interação, uma vez mais, constituinte fundamental da realização semiósica do texto ou concreção mesma da obra: uma terceira por excelência.

Se se analisa a obra infantil de Monteiro Lobato, poder-se-á observar que as diferentes edições de seus livros, publicadas por diversas companhias (Cia. Editora Nacional/Brasiliense, Círculo do Livro etc.), recebem narrativas paralelas criadas por distintos ilustradores⁴. Variam, no caso, não apenas o traço, a interpretação do texto verbal e ênfases ao inicialmente narrado, mas também a frequência de sua aparição e inserção nos vários projetos gráficos. No mais das vezes, as ilustrações surgem após umas tantas páginas, esparsas. Isso não significa que elas não desempenhem seu papel durante o processo dialógico de descodificação texto-imagem (texto-verbo-e-texto-imagem + leitor), uma vez que, estando estas inseridas na edição, já não é possível proclamar uma suposta independência da narrativa “linguística” com relação à imagética. Apesar disso, dadas essas circunstâncias, a força expressiva do texto reside fundamentalmente na palavra. É a partir

⁴ Mais detalhes a respeito em Albieri, 2005, p. 39-40.

do emprego da linguagem em função poética e carregada de potencial significativo que Lobato semeia, em sua obra de LIJ, uma multiplicidade de signos dispostos a projetar ricas imagens na mente do leitor, num claro estímulo à criatividade e do que nos apraz denominar uma “leitura construtivista”, aquela em que ao leitor passa a competir o cerne da responsabilidade pela leitura a partir da ação, da trabalhosa e proveitosa experiência descodificadora e de associação símica, e em que dele depende a construção livre e pouco guiada de imagens.

Com base nestas considerações, pode-se asseverar que o teor potencial, quantitativo e qualitativo, de ativação e geração semiótica de uma obra literária está diretamente associado ao seu quilate beletrístico. Noutras palavras: quanto mais e mais extensas e entrelaçadas semioses uma obra puder gerar, a partir dos estratagemas de concatenação de linguagens que lhe compõem, maior será sua qualidade artístico-literária, de acordo com a suprarreferida definição poundiana de literatura, e tanto maior será, ainda, sua versatilidade no âmbito da realização/recepção, uma vez que, a cada (re)leitura, ser-lhe-ão atribuídos novos sentidos e ver-se-ão projetadas novas sortes de imagens. Quanto mais potencial, mais riqueza.

Neste artigo, interessa-nos analisar algumas das inúmeras estratégias lobatianas de carregamento significativo de seus textos, relacionadas, mais precisamente, à criação neológica estilística e o efeito de humor por elas gerado. Antes disso resta-nos, todavia, proceder à difícil definição de *estilo*.

1.3 O ludismo, o provocar semiótico e a marcação do estilo

Estilo, Estilística. É típica das ciências e da Filosofia a possibilidade de que se observem distintos fenômenos sob ainda mais distintas perspectivas analíticas, provavelmente para nossa sorte: onde abunda a oferta, dispõe-se de maior possibilidade de eleição. Entretanto, cabe ressaltar as dificuldades que essa inevitável e necessária pluralidade teórico-metodológica eventualmente gera, dificultando, não sem frequência, processos de definição dos próprios objetos de estudo das várias áreas do saber e, como consequência, das próprias disciplinas, como se observou no caso da LIJ. “Estilo” e “Estilística” são, assim, termos perfeitos por essa dificuldade. Recopila Cardoso (2004, p. 1-2) relevantes ecos da polifonia de vozes que já se alçaram a respeito:

Extremamente difícil de ser definido, o estilo é visto como elaboração, como desvio, como conotação (MARTINS, 1997, p. 1-3). É o homem (Buffon), é o

pensamento (Rémy de Gourmond), é a obra (Sayce). É surpresa (Kibédi Varga), é expectativa frustrada (Jakobson), é um conjunto de probabilidades contextuais (Archibald Hill), é um fenômeno humano de grande complexidade (Mounin).

Como nos lembram Guiraud & Kuentz (1975), em suas raízes etimológicas, a palavra “estilo” (de *stilus*) alude a um antigo instrumento metálico empregado para escrever em tábuas, nas quais deixava marcas. No sentido que se lhe atribui no seio da Linguística, o estilo parece aludir, pois, às marcas que cada autor deixa na linguagem que emprega ao compor sua obra, a partir de escolhas deliberadas de modos de expressão e, não rara vez, de criações lexicais neológicas. Nestes casos, pertencentes ao âmbito da Estilística léxica, palavras são inventadas a partir de manipulações de princípios morfológicos e lexicológicos de derivação pré-existent na língua, aplicados, em ocasiões, inclusive a classes de palavras invariáveis. É neste ínterim que Cardoso (2004) retoma a distinção cunhada por Guilbert (1975) entre as neologias denominativas e as estilísticas. As primeiras associam-se à necessidade de denominar fenômenos de recente aparição ou recorte. As segundas, por sua vez, derivam do desejo de criar, de espantar, produzir humor, ludismo, ou, como é próprio da obra de arte, gerar efeitos de estranhamento, e são especialmente fecundas na obra de Monteiro Lobato, quer na “adulta”, quer na infantil. De acordo com as reflexões expostas no item anterior, vale lembrar que o potencial semiótico de um signo artificialmente criado por um escritor a partir da combinação inusitada de morfemas em geral conhecidos pelos leitores é consideravelmente superior ao de um signo por convenção integrante do sistema linguístico e manejado de forma puramente denotativa. Cardoso (2004, p. 11) retoma, numa passagem de seu artigo acerca de criações estilísticas neológicas, um interessante exemplo de Cressot (1976, p. 87-8) ao sublinhar, à guisa de exemplo, que, com vistas a atingir um grau superior de expressividade, “um sufixo insuficientemente expressivo pode ser substituído por outro (esplendoroso - esplendífico)”. O fato de “esplendífico” gerar (potencialmente) estranhamento em boa parte dos receptores da obra em que esteja inserido, podendo, ainda, provocar a necessidade de um rápido retorno d’olhos, durante a leitura, para uma conferência do que foi lido, atesta seu caráter semiótico reforçado, uma vez que, além de dizer, provoca e incita o pensamento, o julgamento, a formação de opinião, a decodificação retardada em alguns segundos, podendo ocasionar o riso, a excitação etc. Ademais, “esplendífico” potencialmente treina o leitor para aspectos da fruição reflexiva da obra de arte, para a leitura de degustação que desvenda as estratégias sógnicas integrantes da arquitetura de idealização artesanal do texto literário.

A respeito da criação neológica em Lobato, Cardoso (2006) compilou e classificou, a partir de um *corpus* extraído do romance *Urupês*, a ocorrência de vinte e nove neologismos engendrados pelo escritor. Neste artigo procederemos, no item 2.2, a uma listagem comentada das criações estilísticas neológicas encontradas em *Emília no país da Gramática*, obra que, curiosamente, trata da gramática tradicional e normativa. A metodologia a ser aplicada para a concepção e catalogação dos constituintes do *corpus* será explicitada no item supramencionado do presente texto, bem como será discutido o potencial de integração de atividades analíticas desses neologismos em sala de aula de Língua Portuguesa e/ou Literatura no Ensino Fundamental. Antes disso, porém, como anunciado nas notas introdutórias deste trabalho, hamos de tratar a temática das noções basilares de Linguística Geral implícitas em diversos diálogos componentes da narrativa como focos de discussão entre o alunado a ser mediada pela figura docente.

2 Lobato poli-imagético

2.1 Aspectos de Linguística Geral

Ao abordar a discussão acerca do papel dos insumos advindos da Linguística Teórica na esfera do ensino de língua nas escolas, Faraco & Castro (2000: 2) recopilam aspectos de uma polêmica entre dois lados que denominam, respectivamente, o dos linguistas e o dos tradicionalistas ou “gramáticos” (sendo estes últimos apresentados, pelos autores, como estando opostos aos “linguistas”):

se o ensino da linguagem não se dá, como querem os tradicionalistas, calcado no eixo normativo, como ele deve ser, se aceitarmos a crítica dos linguistas? Em outras palavras, quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser nosso objeto de ensino?

A resposta central dos linguistas a essa pergunta é que o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser *o texto*, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual.

Desta feita, não nos interessa discutir a intrincada questão da definição de “texto”. Mais que isso, interessa-nos advogar a adoção do texto literário como

forma de instigar reflexões acerca da linguagem, dada sua já mencionada opulência semiótica (incluindo, aqui, as múltiplas possibilidades de interpretação oferecidas, as referências extra e intertextuais, os jogos de palavras etc.), sua condição de constituinte de um patrimônio histórico-cultural maior, e a necessidade de formação contínua de leitores críticos de obras de crescente grau de complexidade. No caso de *Emília no País da Gramática*, como outrora mencionamos, a riqueza de temas e aspectos abordáveis em sala de aula é imensa e, entre eles, incluem-se questões pertinentes à Linguística Geral que, abordadas de forma lúdica e impregnada de humor no texto lobatiano, poderiam e deveriam ser discutidas em aula com vistas a conscientizar o alunado acerca de fenômenos linguísticos não apenas relacionados à normatividade gramatical. É evidente, contudo, que a obra, malgrado sua desatualização terminológica em algumas passagens, também serve para provocar a aprendizagem de aspectos da gramática normativa. Seu diferencial consiste, entretanto, no espírito crítico que se manifesta, desde o início, a partir das declarações dos personagens a respeito dos fenômenos gramaticais com que se deparam. Como já afirmava Cagliari (1993), quem pretende ensinar língua deve saber linguística - ou ao menos ter uma base de conhecimentos da disciplina firmemente assentada. Por isso não pretendemos, sob o risco de ultrapassar os limites espaciais e de escopo deste trabalho, proceder a uma listagem exaustiva de todos os trechos da narrativa que possam ser explorados por docentes em sala de aula, nem tampouco discorrer longamente acerca dos aspectos de linguística teórica subjacentes aos excertos citados. Mais que isso, interessa-nos plantar sementes que estimulem um *fazer* e um *fazer fazer* docentes em sala de aula, que ativem o pensamento e a participação do alunado em discussões e reflexões acerca dos fenômenos (meta)linguísticos abordados na obra, por meio de atividades orais e escritas, em classe e em casa.

Logo ao adentrar os domínios do País da Gramática, os personagens confrontam-se com a distinção entre sons e letras, deles desconhecida antes de uma explicação de Quindim, o “rinoceronte gramatical”. Essa primeira distinção constitui um dos fundamentos da gramática tradicional desde a Antiguidade, e será seguida pelos conceitos (ou pelas unidades) da sílaba, palavra, frase, oração e período. Indiretamente tange-se também a questão do caráter externo à língua-ela-mesma de qualquer teoria dedicada a descrever seu funcionamento (“como dizem os senhores gramáticos”...):

– Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.

– Pois diga logo que são letras! - gritou Emília.

– Mas não são letras! – protestou o rinoceronte. – Quando você diz A ou O, você está *produzindo* um som, não está *escrevendo* uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para *representar* esses sons. Primeiro há os Sons Orais; depois é que aparecem as letras para marcar esses sons orais. Entendeu?

O ar continuava num zumzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos, a ouvir.

– Estou percebendo muitos sons que conheço – disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido.

– Todos os sons que andam zumbindo por aqui são velhos conhecidos seus, Pedrinho.

– Querem ver que é o tal alfabeto? – lembrou Narizinho.

[...] O rinoceronte deu um suspiro. (Monteiro Lobato, 2005: 8)

A arbitrariedade do signo linguístico, conceito dos mais centrais da Linguística Estrutural, vê-se ilustrada logo adiante, na seguinte passagem:

– Mas que relação há entre o nome Quindim, tão mimoso, e um paquiderme cascudo destes? – perguntou o menino, ainda surpreso.

– A mesma que há entre a sua pessoa, Pedrinho, e a palavra Pedro – isto é, nenhuma. Nome é nome; não precisa ter relação com o “nomado”. Eu sou Emília, como poderia ser Teodora, Inácia, Hilda ou Cunegundes. (*op. cit.*, p. 9)

O próximo tema abordado (e não sem sarcasmo), da ordem de uma pequena introdução ao pensamento filológico, à história da língua ou à linguística histórica, a saber, a questão da mutabilidade das línguas a partir do uso, da “vida e morte” das línguas naturais e da derivação das línguas românicas a partir do Latim, repetir-se-á várias vezes ao longo da narrativa:

– São os escombros duma cidade que já foi muito importante – a cidade das palavras latinas; mas o mundo foi mudando e as palavras latinas emigraram dessa cidade velha para outras cidades novas que foram surgindo. Hoje, a cidade das palavras latinas está completamente morta. Não passa dum montão de velharias. Perto dela ficam as ruínas de outra cidade célebre do tempo antigo – a cidade das velhas palavras gregas. Também não passa agora dum montão de cacos veneráveis (*op. cit.*, p. 10).

Em referência às palavras arcaicas, pouco adiante Quindim declara que

essas coitadas são bananeiras que já deram cacho. [...] Ninguém as usa mais, salvo por fantasia e de longe em longe. Estão morrendo. Os gramáticos classificam essas palavras de Arcaísmos. Arcaico quer dizer coisa velha, caduca. (*op. cit.*, p. 12)

Em seguida, a alusão aos neologismos – e, mais adiante, aos estrangeirismos –, remete ao processo de lexicalização de palavras, ao perpassar a questão dos modismos e do uso como critério máximo de definição do que fica e do que se vai em termos de formação do léxico de uma língua (sendo que a mutabilidade da língua e questões etimológicas ressurgem quando da tematização do processo evolutivo poer > pôr e da pertinência deste último verbo à segunda conjugação. A criação de palavras novas surge quando da referência, no capítulo XV, ao fenômeno da derivação):

– Em matéria de palavras a muita mocidade é tão defeito como a muita velhice. O Neologismo tem de envelhecer um bocado antes que receba autorização para residir no centro da cidade. Estes cá andam em prova. Se resistirem, se não morrerem de sarampo ou coqueluche e se os homens virem que eles prestam bons serviços, então igualam-se a todas as palavras da língua e podem morar nos bairros decentes. (*op. cit.*, p. 11-12)

Adiante, a questão do uso faz-se extremamente clara:

– [...] os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos” da língua.

– Nós, palavras, não temos a liberdade de nos mudar a nós mesmas – respondeu **Pena** (dó). – Unicamente o *uso* lá entre os homens é que nos muda, como acaba de suceder a esta minha **Homônima**, a Senhora **Pena** (de escrever). Ela já teve dois NN e agora tem um só (*op. cit.*, p. 34, grifos do original).

E a ela agregam-se a temática exolingüística (mais pertinente aos âmbitos da política educacional) da situação da educação brasileira, do ensino/aprendizagem formais e o conceito de instrução e cultura:

– Mas então o povo, isto é, os ignorantes ou incultos, influi assim na língua? – disse Pedrinho.

– Os incultos influíram e ainda influem muitíssimo na língua – respondeu a velha [Dona Etimologia]. – Os incultos formam a grande maioria, e as mudanças que a maioria faz na língua acabam ficando. [...] As pessoas cultas aprendem com os professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. Por fim há tanta gente cometendo o mesmo erro que o erro vira Uso e, portanto, deixa de ser erro. O que nós hoje chamamos certo, já foi erro em outros tempos. Assim é a vida, meus caros meninos. (p. 37)

Esta passagem, na qual se problematiza a questão essencial do conceito de erro, serve-nos de ponte para a menção a um aspecto fartamente trabalhado da linguagem na narrativa e de grande interesse por parte da (sócio)linguística: o preconceito linguístico, as vicissitudes da língua oral e as variações distráticas e diatópicas das línguas naturais. O primeiro elemento de crítica social na obra surge logo ao início do segundo capítulo (e antes do terceiro, intitulado “Gente importante e gente pobre”), quando os personagens adentram o País da Gramática e o narrador comenta que aquela

era uma cidade como todas as outras. A gente importante morava no centro e a gente de baixa condição, ou decrépita, morava nos subúrbios. Os meninos entraram por um desses bairros pobres, chamado o bairro do Refugio, e viram grande número de palavras muito velhas, bem corocas, que ficavam tomando sol à porta de seus casebres. (*op. cit.*, p. 13)

Ou mais tarde, quando Narizinho dialoga com a palavra *Bamba*, que se refere a manifestações culturais de elites e declara, sobre o uso distrático da língua:

Sou [...] nascida não sei onde e filha de pais incógnitos, como dizem os jornais. Só a gente baixa, a molecada e a malandragem das cidades é que se lembra de mim. gente fina, a tal que anda de automóveis e vai ao teatro, essa tem vergonha de utilizar-se dos meus serviços. (*op. cit.*, p. 13)

O jargão metalinguístico gramatical é frequentemente criticado durante a narrativa, de modo a consoar com opiniões comuns e numerosas a respeito e a questionar os objetivos do ensino da língua e da gramática: “– [...] os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de nomenclaturas rebarbativas, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo”. (p. 11)

– Então você, Pena (dó), é Homônima Homófona e Homógrafa de Pena (de escrever) – disse Emília, que tinha prestado toda a atenção. – Que judiaria! Tão pequeninha e *xingada* pelos gramáticos de tantos nomes esquisitos. (*op. cit.*, p. 35)

E, a introduzir-nos ao próximo item deste artigo, merecem destaque as menções ao estilo e à manipulação da linguagem com vistas à expressividade:

Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade [de formas de derivação sufixal] ajuda grandemente o estilo, permitindo a composição de frases mais bonitas e musicais. (p. 42)

O Pleonasma tem de ser discreto e exato; se repete, ou comete uma redundância sem que a força de expressão aumente, torna-se *defeito*. (p. 51)

Compete-nos, agora, verificar de que formas o próprio Lobato burlou normas, subverteu os padrões derivacionais e recorreu a inúmeros recursos expressivos numa obra que versa curiosamente acerca da norma.

2.2 Criações neológicas, exercícios de estilo

O aproveitamento de virtualidades e potencialidades do sistema linguístico por parte de Monteiro Lobato é praticamente indiscutível. Consiste em traço típico da marcação estilística do autor o recurso a itens lexicais próprios de um falar coloquial e, mais que isso, uma sequência de operações artesanais de criação neológica com vistas à obtenção de maior expressividade. Uma análise das criações neológicas lobatianas elencadas na tabela abaixo deverá pôr em evidência a preferência do autor, no caso de *Emília no País da Gramática*, pelo processo de formação de palavras a partir da sufixação. O que mais chama a atenção, porém, é o fato de pelo menos cerca de vinte neologismos terem sido criados no seio de uma narrativa em que os personagens principais empreendem uma viagem ao País da Gramática, apresentada sob o viés da gramática tradicional e prescritiva.

Neologismo (em potencial)	Capítulo	Enunciador na narrativa (personagem ou narrador)
“nomado”	I	Emília
josezando	III	Nome José
josezar	III	narrador
estazinha	VII	Quindim
Serência, Vossa Serência	IX	Emília
verbática	X	Emília
Advérbia	X	Emília
espantativa	XV	Emília
rinocerontino	XV	Emília
cavalência	XV	Emília
pedralha	XVI	narrador
fedorências	XVII	narrador
cheiíssima	XVII	narrador
Microrrino	XVIII	Emília
pretura	XX	Emília
sherlockar	XXIII	narrador referenciando Emília
passadeiras	XXIII	narrador
“sumição”	XXIV	narrador referenciando Emília
“nomenclástico”	XXIV	narrador referenciando Emília
sherlockismo	XXIV	Narizinho

Faz-se notar, após uma breve observação da tabela acima, que Lobato priorizou, como também o fazem os falantes das línguas naturais ao criarem neologismos durante a fala cotidiana, a sufixação como estratégia de criação de palavras. Com efeito, a sufixação, enquanto processo que consiste na adição de um sufixo a um radical, constitui o processo mais frequente de construção de palavras na língua. A confirmar este argumento, assevera Areán-García (2009: 1573),

sabe-se que a maior parte dos mecanismos de formação de palavras é de caráter morfológico e se refere às diferentes maneiras de como se combinam os morfemas lexicais, e, de acordo com Said Ali (1930, p. 15), na língua portuguesa, a sufixação mostra-se como o procedimento mais produtivo na formação de palavras.

No caso das criações lobatianas, nota-se a intenção clara de produzir humor a partir do insólito, da construção lexical inusitada. Estabelece-se, várias vezes, um paralelismo entre formas lexicalizadas da língua, como o que se registra entre “Vos-

sa Serência”, “cavalência” e “fedorências” e o pronome de tratamento “Vossa Excelência”. E essa relação paradigmática entre o item lexicalizado e as formas derivacionais neológicas pode e deve ser submetida à análise e crivo dos alunos, capazes de reconhecer, a partir de seu conhecimento de mundo, tanto a função primeva do sufixo agregado às bases quanto o significado das novas palavras; para além disso, eis aqui uma notória oportunidade de debater em sala as formas e funções das criações estilísticas neológicas e da função poética da linguagem, com suas características e sua relativa permissividade quando o que se objetiva é gerar sentido, beleza, despertar reações e impressões diversas no leitor e o célebre estranhamento. Na esteira desse processo destacam-se, na narrativa, os neologismos verbais, como “josezar”/”josezando” e “sherlockar”, este último estabelecendo uma relação clara de intertexto com o icônico universo de Sherlock Holmes.

Assim como sucede aos personagens da trama, o aluno de Português depreende, da leitura desse texto, a possibilidade de que se brinque com a língua a partir do princípio da derivação; além disso, aprende que ele mesmo pode recorrer aos processos de formação de palavras ao compor seus próprios textos não-dissertativos, i.e., ao inventar histórias, pequenos poemas e textos de ficção, estando ciente daquilo que estão a construir e, sobremaneira, daquilo que se dispõem a expressar em seus escritos.

De fato, cabe ilustrar, em sala de aula, perante os aprendizes, a relação entre o que existe no mundo e o que não, e face ao que se apresenta ao leitor na obra de arte. Em outras palavras: entre elementos do mundo comum a todos, incluída a linguagem e seus elementos como acordo social e aquilo que inexiste e que se pode criar, dado o caráter da literatura como objeto estético e não moral. É nesse sentido que Braga (2006: 4) retoma Vygotsky e assevera que

outra de nossas responsabilidades enquanto mediadores da leitura é desenvolver a noção de que a Literatura dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente e, devemos, por isso, promover o ensino da arte literária enquanto objeto estético, [...] segundo Vigotski, porque a literatura é uma recriação da realidade, ela *representa um produto sumamente complexo, elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios*”. (sic)

Considerações finais

Espera-se, com esse trabalho, haver suscitado em professores de Português e de Literatura o interesse em resgatar o valor beletrístico e semiótico da narrativa *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, em suas aulas, enquanto mediadores da leitura efetuada por seu alunado. A suprarreferida obra apresenta-se plena de possibilidades de análise e discussão, uma vez que representa um espaço de apresentação ao leitor da teoria gramatical tradicional do Português e, simultaneamente, encontra-se plena de subversões à normatividade característica desse modelo de notação gramatical. Através de criações neológicas estilísticas e problematizações de temas de escopo da Linguística Teórica, o trabalho com este livro pode mitigar lacunas presentes no ensino tradicional de língua portuguesa, caracterizado por um trabalho menos crítico e reflexivo da gramática tradicional, como se esse trabalho representasse o ensino de língua em sua quase totalidade. Não constituiu parte de nosso objetivo, com este artigo, esgotar as possibilidades analíticas da obra, nem no que tange aos elementos de linguística geral nela problematizados, nem no tocante aos neologismos. Mais que isso, pretendemos haver lançado sementes para o trabalho reflexivo de docentes críticos dispostos a mediar leituras a partir de seus repertórios e dos de seus alunos em sala de aula.

Referências

- ALBIERI, T. M. *Lobato: a cultura gramatical em “Emília no país da Gramática”*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária), Campinas: IEL/UNICAMP, 131p, 2005.
- ARÉAN-GARCÍA, N. A variedade regional na sufixação. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 4, 2009. p. 1573-1586.
- BEZERRA, G. G. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*; 10 a 13 de julho de 2007. Campinas: Unicamp, 2007.
- BRAGA, P. C. O ensino de literatura na era dos extremos. *Letra Magna*, ano 3, n. 5. Disponível em <http://www.letramagna.com/literatura.pdf>, acessado em 22.4.2011. 2006. p. 1-14.
- CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

CARDOSO, E. A. A criação neológica estilística. *Matraga: Revista do programa de pós-graduação em Letras da UERJ*, ano 11, n. 16. Rio de Janeiro: Caetés. [versão eletrônica sem numeração de páginas acessada a 1.3.2011 em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/elis003.pdf>>, p. 1-17], 2004.

CARDOSO, N. A. A. *As criações neológicas em Monteiro Lobato*; para a construção de um glossário. Dissertação (Mestrado em Linguística). Uberlândia: UFU, 133p., 2006.

CARDOSO FILHO, J. L. C. 40 anos de Estética da Recepção: pesquisas e desdobramentos nos meios de comunicação. *Diálogos possíveis*, jul/dez 2007, Salvador: FSBA, 2007. p. 64-76.

CRESSOT, M. *Le style et ses techniques*. Paris: PUF, 1976.

FARACO, C. A; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, UFPR, n. 15, disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf> último acesso a 18.3.2011, 2000. p. 1-9.

FRANCHI, C. Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais. In: _____. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

GÓES, L. P. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1990. _____. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.

_____. Textos lúdicos e simbólicos conviventes – Brasil e Portugal. *Revista Tema*, n. 52, jul/dez 2008, São Paulo: Uniesp, 2008. p. 8-41.

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

MONTEIRO LOBATO, J. R. *Emília no país da Gramática*. 39 ed., 16 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEIRCE, C. S. Minute Logic I: Intended Characters of this Treatise. In: _____. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, v. 2. Cambridge: Harward University Press, 1935. p. 1-118.

_____. Minute Logic II: Pre-logical Notations, 2: Why Study Logic? In: _____. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, v. 2. Cambridge: Harward University Press, 1935a. p. 119-218.

POUND, E. *ABC of reading*. New York: New Directions, 1960.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1993.

SPANNHAKE, B.; BOGACZ-GROß, A. Grammatik im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan *et al.* (Orgs.) *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber Verlag, 2008.

STEINIG, W.; HUNEKE, M. *Sprachdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 2007.

Abstract: *The goal of this paper is to analyze several aspects of Monteiro Lobato's Emília no País da Gramática, which is ideal for provoking debates during Portuguese Language and Literature classes, to be conducted by the students themselves and mediated by critical teachers. Among them some essential aspects of General Linguistics can be found, as well as the presence of stylistic neologic creations in the text. In the aforementioned piece of work, the characters of Sítio do Picapau Amarelo ("Yellow woodpecker ranch") go on a road trip to the Land of Grammar, during which they encounter an allegoric construct of the constituents of Traditional Grammar, with emphasis to word classes. Although the inhabitants of the visited lands must obey the rules of prescriptive grammar descriptions, during the narrative the author creates several new words by not following some of the rules which were explained during the text. Besides, in the text some matters such as the arbitrary nature of the linguistic sign, linguistic prejudice and linguistic variants and registers, use vs. norm etc, are discussed by the characters. Based on that we propose that the critical teacher make use of Emília as a highly valuable starting point for stimulating his/her students' reflections on linguistic and metalinguistic phenomena and, simultaneously, advocate for the fruition of a literary work of notable artistic and stylistic qualities.*

Keywords: *Linguistic Stylistics; Children's Literature; Monteiro Lobato; Emília no País da Gramática; Didactics of Literature; General Linguistics; Semiotics.*